

学生の意識分析と人間関係への配慮の方法から見た 非対面ピア・レスポンスの可能性

著者名(日)	中尾 桂子
雑誌名	大妻女子大学紀要. 文系
巻	47
ページ	152-133
発行年	2015-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1114/00006016/



学生の意識分析と人間関係への配慮の方法から見た 非対面ピア・レスポンスの可能性

中 尾 桂 子

はじめに

昨今、様々な入試形態を経て大学に入学してくる新入生に、リメディアルという観点で実施される指導がある。新入生の様々なスタート位置を調整する目的で行われる指導であるが、その指導内容は、PC リテラシーから数学等の基礎教育など各大学の基礎となる考え方に合わせて様々な内容が設定され、一般に初年次教育と呼ばれている。

この初年次の指導のうち、特に、日本語での書き言葉の指導を指して「文章表現」「アカデミック・ライティング」と呼ぶことも一般化しているが、これらは、その性質上、日本語でのリテラシー教育とも考えられる。それは内容が、句読点や漢字表記、語彙・漢字指導、文法上の問題、考察、クリティカル・シンキング、文章表現上の文化的な目的を理解するものなど、形式的な内容から論理的な内容まで、その細分も多岐にわたることによる。

このような大学での初年次教育の一環で行われるアカデミック・ライティングの指導では、多種多様なスタンスにある目的を盛り込むために、時間的なコストから、学生が見直しや推考の重要性に対する認識を持つための指導をいかに組み込むかという点が課題の一つである。本稿はこの初年次指導における時間的なコストを考慮し、実践上、検討した工夫について考察するものである。

1. 学生の記述の現状と実践上の課題

初年次のアカデミック・ライティング(AW)の指導を開始するにあたり、毎年、日本語での作文に対する意識、レポートや論文に対する認識、文章に対する自信等についての意識を問うと、多くの学生が、作文に苦手意識を持っており、その理由は、うまく考えをまとめることができないという本質的なものから、漢字、語彙が少ないことへの自覚、また、美しい日本語に対する自信がないという漠然とした意見などが出される。

また、意識調査とは別に、開始時、成績評価に関係のない実力判定のための小論文として、授業前に記述を依頼している。この小論文で見られる最大の問題は、主述を明記しないなど、独りよがりな書き方である。多くが、記述内容を自身の記述から推し量ったことがなく、文章の記述上のルールに対する認識が甘い。

開始時の状態、課題を考慮し、国文科で、初年次に、必修科目として、半期で、論文、レポートの書き方を指導する。学習目標は、体裁など、書式上の約束事を手がかりに、その意味を理解し、論述文とはどのようなものかを学習するというものである。論述の形式という決まりの意義自体に理解を示さないことが多く、従来、学期末の学習のまとめとしてレポートを課しても、学習した内

容が十分反映されることがあまりないという問題が見られていた。

学習意義が理解できていないと考えられる期末レポートの多くが、少量の文章を羅列するのみで論理を表現するところまで至っておらず、文脈上の結束性が乏しく、論述がただどしい。中には、章立てが「序論」「本論」「結論」「考察」というタイトルになっているものもあり、何をテーマに論述しているのか、そもそも論述するという意識があるのか不明なものがある。

たとえば、2011年度の成績下位群に含まれる一例を見ると、4章ある内の各章の文数は、それぞれ、6文、9文、5文、2文で、段落数が、それぞれ、1段、2段、1段、1段である。このようなものが、毎年、一定数存在してきたのであるが、この例で言えば、1文の平均文字数は約42字で、これは標準的なWord文書の1行分である。最小文字数の1文は23字（1文中）で、最大文字数の1文は118字（1文中）であるから、段落数と段落内の文数と合わせて見れば、記述量が少ないことは明らかである。ただ分量とその章立てタイトルとを見るだけでも、形式上のつじつまのみを合わせて主題を論じておらず、内容が薄いと判断できる。

この期末レポートを書いた学生は、実は、授業中の課題では文章の記述量が多く、意見文も論理的に表現することができていた。ということは、最終の評価課題でわざと手を抜いたということではなく、この学生の授業の理解が、論文、レポートの形式的な約束事のごく表面的な理解でとどまっていたということである。例のように、学期末になって始めてその理解の程度が判明するという学生は、毎年一定数存在するのであるが、これは、文章の表現と論文構成の関係が有機的に理解されていないということであり、そして、これは、指導の際、おそらく、目標の「論文」というものの意義、イメージが十分に意識されるようなコースデザインになっていないことに一因があると考えられる。

一方、教員が学生に初年次のリテラシー教育で何を向上させてもらいたいと考えているかというところ、本校国文学科の場合は、卒業論文のための基本的な論文形式を担う基礎知識を理解、習得すること、そこには、剽窃に対するモラルも含まれるが、この他に、エントリーシート等、就職活動時の記述支援、大学生活での公的なやりとり（電子メール、掲示、手紙、ポスター、案内、お知らせ等）といったものも求められており、卒業論文、大学生活、就職活動といった大きく3つの分野にわかれる記述が大学生の基礎の能力として期待されている（中尾2009）。

国文科では、初年次指導を行う内容にこれらを組み込み、かなり忙しいシラバスとなっているが、学生の記述上の課題と到達目標を考え合わせれば、国文科での初年次教育のAWの目標達成には、①決まり事の必要性認識、②決まり事の遵守（読者責任→記述者責任）といった、「意識化」が必須であることが伺える。また、自身の記述を「考える」こと、そのプロセスを重視して、文章上で思考を記述していくことを練習する必要がある。学生が授業に参加し、到達目標をクリアするには、意識化、思考活動、記述の3観点を盛り込んだ活動型実習が望ましいと考えられる。

2. 目標に到達するには何が足りないか

学生の現状と教員のニーズを国文科の場合で見えていくと、授業に反映するシラバス、カリキュラムのポイントがある程度確認できる。これらの内容を限られた期間内に、約束事とその意義を自分なりに考えて意識化してもらえようとするのに、無意識にできる要になるまで練習を繰り返すほどの時間がないことから、効率的に根本的な認識を深めてもらいたい。そのためには、教師主導型の実習指導から学習者主体の実習指導へと指導方法を変えることも一案であるだろう。そこで試みに、学生が主体的にその是非を討論するピア・レスポンスの作業を授業に入れたところ、そのクラ

スでは、期末レポートのテーマや章立てのタイトルが具体的なものになったという実績がある（中尾 2012）。また、そのピア・レスポンス作業にルーブリックを導入したクラスでは、期末レポートの記述量が増えた（中尾 2013）。

しかしながら、文や段落、章の数が増えて各タイトルの具体性が高まったところで、論文らしい文章になっているかという点、そうでもなさそうであった。文章の結束性に影響があると考えられる指示詞、接続詞、接続助辞、文末形式を指標に、論文と期末レポートを概略的に比較したところ、似たところはあるものの、論文とは依然、結束性のために利用される語句の使用状況に差があったことによる（中尾 2012）。

文章には、一文単位に備わる表現を利用して形成する文章の型とでもいうような構成があり、その構成を形成していくために、適切な表現を利用する必要があることを学生に理解してもらう必要があるが、そのためには、具体的に、どのような語句にどのような働きがあり、その使用により、文章の構成がどのように形成されるのかを明確に示すといいたいだろうが、それには、学習者側の意識の変化が前提となる。そのような指導を考えるための資料として、目標となる文章の構造、ならびに、学生の陥りやすい文章上の問題を具体的に観察した結果を利用したいが、形式的な統語構造における「文型」としての指導案等は見られても、意図も加味して構造と表現の対応関係が、モデル化されたものは少ない。つまり、初年次教育のための指導資料を得るには、論文と模倣との間には、どの程度の差があり、それはどのようなところに現れるかという観察を積み上げていくことから始める必要があるということだろう。

3. 論文体に関する先行研究

3.1. 論文構成と特有表現に関する研究の動向

日本語教育の作文指導では、従来、目的の「らしさ」が何に準拠するのか探求されてきた。しかし、これらは、論文指導というよりは正確なネイティブ相当の日本語を書くという統語知識の正確な配列といったものが中心で、その他は、感想文等の作文、意見文、要約文という括りで、学部留学のための準備に関係する研究が多く、村田（2007）が接続表現を指標に文章のジャンル差を明らかにして論文指導含めた作文指導の観点を提示しているように、論文の全体構成に着目して具体的な指導項目を明らかにしようとする研究は多くない。

文章構成に着目した研究を行うことの多い談話分析では、英語との比較において日本語の談話ディスコースを分析するものや、日本語独自の意見論述の文脈について、新聞の相談コラムや会話での文脈構成を分析する研究があるものの（kobayashi 1984, メイナード 2004, 荻原 2009）、論文の文脈をその必須の表現と具体的に結びつけて分析するものはほとんど見当たらない。

もちろん、文章論という、永野（1986）や、市川（1978）などに端を発する研究が古くからあり、これらの中に、「論理を展開し、主張を説きあかす文章」（市川 1978: 37）としての論説的文章についての研究がある。しかし、その流れでの研究は、構成全体というよりは、各文の連なり方の型（長田 1984 の連文の型や、林 1974 の文学や初等教育のための文章構造の型など）として内容上の構成を見ていく流れや、石黒圭（2009）など、主に接続詞の機能に着目して分析されるものにつながっており、論理展開の結果として構成されている「論文」全体の構成を特にとりあげて分析するものは見られない。

先行研究として、論文の表現、ないしは、論文の構成を、初年次教育の範疇で取り扱えるように一般化しようと分析する研究が少ないのは、一つに、文章論の研究方法のうち、内容を一般化して、

異なるスタンスや分野の論文構成をモデル化するような宮島（1964）や水谷（1983）の語彙論等の計量的な研究が発展しなかったということがあげられるだろう。

その背景には、日本における論文指導の評価観点が主に規範という理想に立つことに対して、問題意識を持つことが少なかったことが関係するのではないか。昨今の初年次教育やリメディアル教育の観点から論文指導が文章指導の目標として焦点になる機会が多くなってきたものの、その指導内容である論文自体を分析し、一般化しようというような意識は高くない。これには、初年次教育は基礎知識だという意識が高いこと、規範意識による理想のお約束を基礎としておきたいというような教師側の意識も関係しているのか。

ともあれ、中尾（2012）は、学生の言語能力が低下しているにもかかわらず、多様な背景を持つ教師がそれぞれの規範意識のみで論文やレポートを評価することに疑問を持ち、論文を一つの談話ジャンルと捉えて、論文指導に利用するための明確なルーブリックを作成する必要性を主張している。中尾（2013）でも、国文学の論文と国文学科の学生の期末レポートの差をコレスポネンダンス分析やクラスタ分析で大まかに比較、分析した結果から、分野別の一般化の必要性を主張している。しかし、中尾（2012）と中尾（2013）の主張は、論文と学生レポートとの共通性の有無とその距離（性質の差）から、「似た部分があるが違う」と判断するのみである。語句の頻度をベースに、論文とレポートを、グループ間で比較しただけでは、論文の文章構成を担う要素となる表現を特定するには情報が十分ではない。

分析対象の種類を、指導の前後の差をも加味しながらも、論文との相関を考慮して検討し直すこと、また、詳細な状況を見やすくする情報化、すなわち、分析の対象と方法、二つの観点を詳細に検討していくべきである。

「論文」を目標に、その書き方を指導する授業を行う以上、達成度を判断するための具体的な指針がほしいが、日本には、誰もがその存在を特定できるような「論文」の評価基準はなく、依然として「こうあるべき」という規範意識により、個別に評価されている。

日本の大学で行われている初年次教育における論文指導で、背景の異なる指導者が公平で正確に学生の論文らしさを評価していくためには、文章の「らしさ」を見る観点を特定することが必要だが、それには、その特定方法自体から検討する必要がある。

3.2. 論文の文章構成を分析する観点

文章という単位の中には、内容を叙述する役割を担う語句や表現と、内容を何らかの方向へと統括すべく、文脈を紡ぐ働きをする語句や表現がある。内容が並べられて何らかへと統括していく流れが文脈だとすると、文脈は、定義が未確定であるが、「話題」という上位概念のものから、単位の型の分類指標とできる「言語形式」、それらを合わせて読み取る「表現の立場」といった何層かのレベルの異なる層をもった構造になっていると言える。

このような構造を持つ文章を分析する観点は様々なものがあるが、文章論の観点から抽象化すると、①形態上の特徴、②表現内容上の特徴、③機能上の特徴、という三つに分けて見る事が可能だと考えられている（佐久間・杉戸 1997: 29）。土師（1990）によると、論理的文章の様式は、主題、構成、叙述の3種の特性を、叙述者表現と対象表現とに分かれるように整理でき、それらは(1)書き手、(2)読み手、(3)対象（内容）、(4)捉え方、(5)捉えられ方に対する期待を表す表現でなりたっているということである。

そして、これらの分析は、連鎖性という概念に基づく連文の形式を分類することで行われる。意見や話題の中心が連文配列のどの位置に存在するかでタイプを尾括型、開始型などのことである。

このような概念に基づき、佐久間（1989）は、要約文の構成類型を念頭に、1)原文の接続表現の利用、2)提題表現、3)主題の統括による構成類型に基づいて、原文と要約文との関係を分析している。

会話分析においても、基本的に、題の開始や終了を表すと考えられる多用な「言語形式」から、分析目的に応じた指標を決めて単位を設定し、その上で、その単位の連鎖形式や移行の流れを追うことで、談話の全体構造を分析している（笹川 2009, Maynard 1989, 三牧 1999）。本稿でも、これらの先行研究の方針に従う。「論文」という文脈の展開は、章節構造と関連が深く、また、章節構造を形式的に支える表現がある。この表現が、論文の構成や文脈を形成する表現だと考えられることによる。

3-2-1. 協働学習としてのピア・レスポンス

学生が読み書きの上で、再考、推敲を習慣化するには、その目的と効果から協働学習が効果的だと考える。協働学習とは、英語の collaborative learning の訳で「同じ目的のために対等な立場で協力して共に働く」（デジタル大辞泉）ことを意味するが、以前から様々な分野で、多様な意味で認識されている語でもある（坂本 2008）。

言語教育、特に英語教育においては、既に当為のものとして学習場面に組み込まれるようになっているが、日本語教育でも、コラボレーション（人と人との対話を通して協力し合い、新たな意味や価値を創造する活動）を中心概念とする学習方法（新版日本語教育事典, p.775）として必至となっており、特に、日本語教育における作文指導や論文指導では、学生が書いたものを学生同士で相互に批評しながら「互恵的」に学び合う活動を指してピア・レスポンスと呼んでいる。日本語教育の作文指導では、ピア・レスポンス（以下、PR）で、見直しや推考作業の重要性が認識され（池田・館岡 2007, 原田 2011）、また、日本人学生を含む初年次指導でも同様の効果があるとされている（大島他 2005）。

3-2-2. ピア・レスポンスの導入と課題

ピア・レスポンスを「考える」こと、ルールを「守る」ことを習慣化するために 2011 年度より、本学科必修の「文章表現」の授業に、対面式 PR（以下、FFPR — Face to Face Peer Response —、非対面式 PR は以下 CMPR — Computer Mediated Peer Response —：田中 2014）を導入しているが、導入による効果（主・副次的産物）と導入時の課題は既に報告しているように、学生の日常生活での表現行為の増加から交友関係が活発になることや、就職活動への恐怖感を乗り越えようと姿勢につながっているのではないかと伺える点も見られた（2012～2013）。より成績に結びつくような工夫として、協働作業の実施手順、ループリック活用、online CMPR など、様々な活動を検討してきたが、「考える」「考え合う」行為導入時、導入後の学生の印象は、活性化しているように見える。それは、学生の授業アンケートにおける、満足感や学習項目に対する重要性認識の向上で確認できる（中尾 2013）。例えば、2011 年度の年度末アンケートと 2012 年度の年度末アンケートを比較すると、満足度が異なっている。学生が異なるのだが、学生のレベル、授業内容は同じであることから、授業実施上の違いは FFPR の導入である。このことから、FFPR が好ましく思われていたと判断できるだろう。

ただし、授業アンケートの結果では、PR が良かったのかが明確ではない。クラスで独自に行ったアンケートから、協同活動に対する意識に関するものを拾ってみると、ピアとの活動を良いと思った学生の方が、良くないと思った学生よりは多く、ピア活動が個人の記述に影響を与えていると思うかという印象を持つ学生も相対的に多かった。

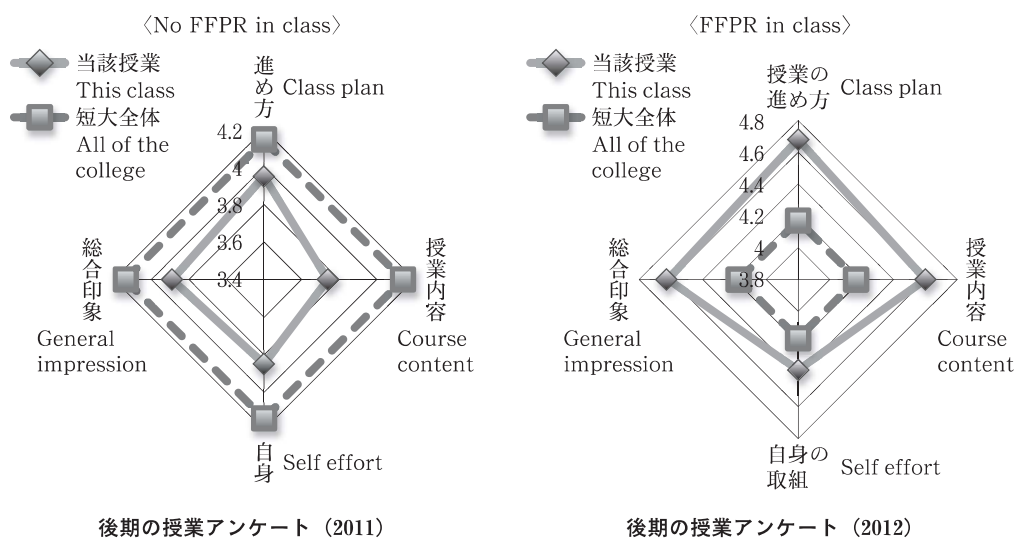


表 1 PR への印象

PR	良	どちらでもない	悪	無記入	回答人数	
2012	5	1	0	0	6	*
2013	43	2	2		47	
2014	22	1	1	10	32	

表 2 PR の各自の記述への影響に対する印象

PR	影響あり	どちらでもない	影響なし	無記入	回答人数	
2012	5	1	0	0	6	*
2013	42	1	1	5	47	
2014	24	1	3	4	32	

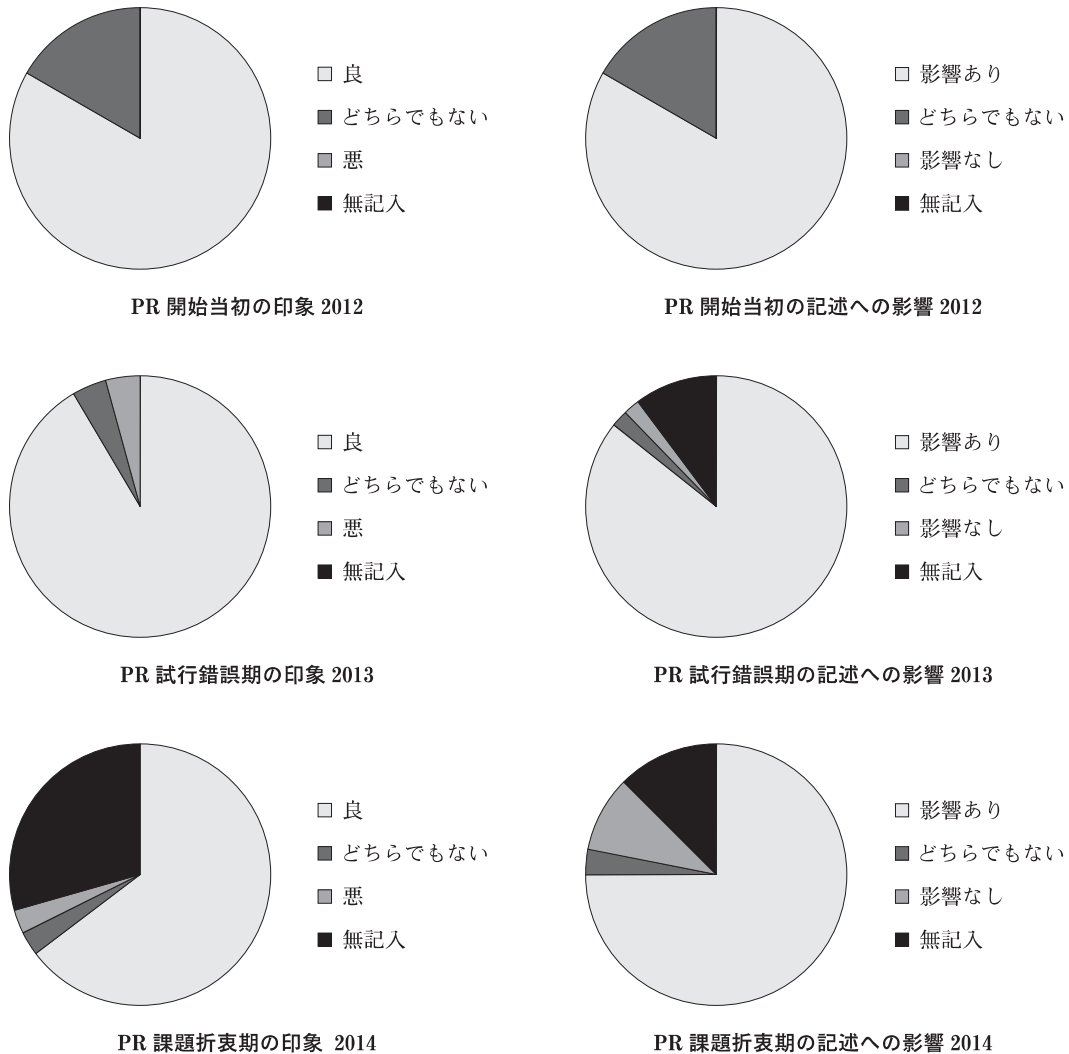
また、PR は、教師側の試行錯誤でその内容や実施方法に若干の違いが合ったことから、念のため、2011 から 2013 のそれぞれを、グラフで視覚化した形で比較してみた。

PR の状態がどうであろうが、2011 年からの 3 年間の様子を比較してみれば、「他人と共通の課題に各自の責任で取り組む」という活動（FFPR）への評価は、概ね悪くなく、自身の文章に PR の影響が認識されている。

日本人の学生は他との相対的な関係の中での基準を見いだすことを文化的背景の中から学んでいる。PR は受け入れやすく、また、その利点の第一を、目指すところの水準を考えるためとしているようで、他学生の産出物を見ること、それについて自他の相対化をする行為には好意的であり、その上、考えて文章に反映するという活動になっていることも一定の評価ができそうである。

以上のような点を考えれば、PR を、より効果的に取り入れた授業を考えたい。しかし、PR は時間的コストが高いという欠点がある。たとえば、2013 年度は、全ての回の授業で異なるテーマの作文練習に〈全体学習→PR→個別作業〉という流れを組み込んだのだが、到達目標が具体的に決まっていることから、1 時間半の授業での活動の流れが忙しいものとなった。この点に対しては、

学生の意識分析と人間関係への配慮の方法から見た非対面ピア・レスポンスの可能性



授業アンケートの記述からも伺える。記述には、「もう少し時間があれば、ただ組み立てるだけではなく、見本を書写してから考えたり、考えたものをさらに深めたりするなどの応用ができたと思う」「表面を何となく学んだだけで、実際には理解できていないと思う」「作業が少し多く、今何をしているかわからなくなることがあった」などという意見が見られた。学生も、PRの良さも課題の意味も分かると言いながらも、その進め方に問題を感じていたということである。

また、それに加えて、学習者同士の「相互の信頼関係の構築」・「多様な能力を認め合う」（坂本2008）までに費やす時間が長く、15回中5、6回をPR実践の準備に割く必要があった。到達目標と課題が明確である授業では、その成果の効率化を考えると、「成果の共有」認識と「目標達成」感を確認する時間を設ける必要があることで、成果が時間的コストと見合わない場合も多くなる。

PRは学生も良い印象を持ち、考える作業が増える活動には間違いがないが、時間的コストがかかる。初年次AWでは、学科からの期待を考えながら実施することになるため、ノートテイキング、メールでの連絡（お知らせ、問い合わせ）、ビジネス文書（依頼、報告）、エントリーシートなど、

授業で達成する多様な目標が指定される。

以上を考慮し、2012 年からの 2 年ほどは、授業内の時間的制約と、PR の良さととの折り合い点を探して実践を行っている。学科が望む全ての項目の学習のうえ、PR を実施し、かつ、授業時の活動に混乱がない方法を考えるとすれば、前期後期の半期設定の内容を検討するだけでなく、授業管理をオンライン上で行うこと、さらに、授業外の活動でも PR を導入することができるか検討したい。

しかしながら、PR のあり方による効果の差は困る。例えば、田中（2014）は、日本語学習者に対する CMPR 後の作文評価の変化、学習者同士の PR 活動における FB 数に加えて、学習者へのポストインタビューを合わせて比較した結果、FFPR と CMPR は別の活動と捉えた方が良いと結論づけ、CMPR は授業活動の一貫ではなく、自律学習のために利用すると目的を分けることを提案している。

田中（2014）は、作文の評価を 3 人の日本語教師が言語能力に対して行った 5 段階評価の分散分析の結果で判断し、また、学習者の PR 時の FB 数の変化を PR の活発生として比較しており、その結果にはほぼ差が無いとしている。さらに、授業後のインタビューで学生に FFPR と CMPR のどちらが好きかという印象を聞いているが、学生の好みとその理由を見ると、口頭での会話の上達を望むという日本語学習者の学習感や、環境的要因による消極的な支持が反映されていると考えられることから、日本人学習者のケースでも同様に FFPR と CMPR の活動が異なると言えるのかは断定できない。

そこで、PR と時間の兼ね合いを考えるためにも、もう少し、オンラインでの PR の可否を考える必要があると考え、2014 年度に実験的にオンラインでの PR（以下、CMPR — Computer

表 3 CMPR の先行研究例（田中 2014）

	Ho & Savignon (2007)	浅津他 (2012)	Ciftci & Kocoglu (2012)	Liu & Sadler (2003)
対象	ESL 学習者 37 名	日本語学習者 34 名	EFL 学習者 30 名 CMPR 15 名, FFPR 15 名	ESL 学習者 8 名（学習者 48 名）
実践	Word+メール 非同期	非同期（moodle）	ブログ 同期（PC 教室）	①word→チャット 同期（PC 教室） ②ペン・紙→FF 同期
結果	学習者意識の比較：アンケート調査	学習者意識の比較：アンケート調査 量的・質的分析（SCAT）	前後テストの比較	FB 数：Word>ペン+紙 Word=修正コメントが多い 学習者の好み=チャット
分析	学習者の好み：CMPR<FFPR	FFPR・CMPR ともに高い評価 CMPR：自律学習を促す可能性	両者の成績が向上／ CMPR のほうがより向上	FF=修正に関わる話し合いが多い Word+FF の提案

表 4 PR のタイプ別好みの理由（田中 2014）

好む方	人数	支持別人数	理由の詳細
CMPR	3	積極的支持 1	時間的余裕
		消極的支持 2	恥ずかしさ 教師主導の授業の必要性
FFPR	8	積極的支持 3	会話能力の向上 対話の利点
		消極的支持 5	動機不十分 時間不足 コンピュータ環境の不備 活動の不活発さ

Mediated Peer Response — 田中 2014) を実施し、学生の記述の向上の様子を量的に確認後、学習に対する意識と、加えて、内的な意識をより詳しく掘り下げているが、現在、本科の AW では、非対面での PR を授業外の予習、復習活動として組み込むことができるか、その可能性を探る目的で、授業での対面式 PR (FFPR) と LMS 上での非対面式 PR (以下、CMPR — Computer Mediated Peer Response — 田中 2014) の 2 種の実践を試みている。

本稿でも田中同様、2014 年前期の実践結果の考察を中心に CMPR の利点と問題点から積極的な利用の可否について考える。確認点、確認のポイントはそれぞれ以下のようなものとする。

QR 1: 学生は PR をどのように感じつつ、それに臨んでいたのか

- 2014 の授業の日誌
- クラスの学期末アンケート
- 成績上位、中間、下位グループの例

QR 2: PR に臨むときの内的な感覚が PR の効果に影響していないか

- 協力者へのインタビュー
- 協力者の課題点の推移、記述量、記述内容の深まり

3.3. CMPR の実践と分析方法

本学科では、各回の達成目的を評価観点に置き換えたループリックを示して作文課題を与え、課題推敲時に FFPR を実施する。PR では、学生同士、各人の課題を見せ合い、評価観点に即して「良いと思うところ」「見習いたいところ」「わかりにくいところ」「もっと説明してもらいたいところ」「改善案」を述べ合う。その後、個人の課題を個人で修正して提出する。

今回の実践報告では、授業内外で実施する対面式、非対面式、それぞれの PR 実践における「学生の意識」、「活動時のコミュニケーション・ストラテジー」を観察して報告するが、学生の意識は、全履修者対象の期末アンケートと、調査協力者へのインタビューで確認する。インタビューは個人別態度構造分析法 (Personal Attitude Construct: PAC) を用いる。

また、コミュニケーション・ストラテジーについては、その記述内の「相手の負担を気遣ったり親しさを表したり、人間関係や場面状況などに配慮して、目的を達成するために有効な伝え方」(日本語教育事典 2005) だと考えられる表現の使用状況を見て判断する。

3.4. 学生の意識

3-4-1. 授業に対する意識

2014 年度の前期授業では LMS である manaba を、教材配布、課題提示、クイズ管理、CMPR に利用した。受講生は 3 クラス (15 人、16 人、17 人) の 48 人 (「日本語検定試験」で 3~4 級相当) である。

授業 15 回のうち、前半 10 回までの授業で FFPR を実施し、第 11 回目に CMPR、その他の回は PR を実施しなかった。全ての回の学習後には授業日誌として各自の学習に対する振り返りを授業掲示板にアップした (振り返りの公開は学習者に意向を聞き、クラス全員が見られる状態でアップすることになった)。

表 5 2014 授業の内容・進度

DATE	Times	Content	PR 実施
4/18/14	No. 1	【授業ガイダンス】	
4/25/14	No. 2	【メモ】	○
5/ 9/14	No. 3	【ノートテイキング】	○
5/16/14	No. 4	【広告, 案内, 注意等掲示の文章】	○
5/23/14	No. 5	【説明書, 手順・交通案内】	○
5/30/14	No. 6	【通信伝達の文章】	○
6/ 6/14	No. 7	【依頼, 問い合わせの文章】	○
6/13/14	No. 8	〈日本語検定試験（団体模擬試験）〉	
6/20/14	No. 9	【企画・提案】	○
6/27/14	No. 10	【文章要約】／【データ資料・情報・文献の活用】	○
7/ 4/14	No. 11	【報告】・【ニュースレター】	
7/11/14	No. 12	〈休 講〉	
7/18/14	No. 13	【自己アピール】	
7/25/14	No. 14	【エントリーシート】	
8/ 1/14	No. 15	【まとめ】／【総復習一力試し】	

CMPR のための準備として環境設定やシラバス設定上配慮したことは以下 2 点である。

- 2013 年度は、PC を介したやりとりが苦手だとして、授業全てを厭う学生がいた。
- 田中（2014）でも、学習環境の影響が指摘されていた。

2014 年度の前期授業では、授業のプラットフォームとして LMS: manaba を利用し、PC を利用することを習慣化した。課題は、手書き、PC のどちらで提出しても良いとした。LMS で管理したものは、進度、教材、課題、クイズ（漢字、文法、語彙）管理、授業日誌、CMPR 時のグループ活動である。

授業 15 回のうち、前半 10 回までと後半 12 回目の 11 回の授業で FFPR を実施し、第 11 回目は CMPR、その他の回は PR を実施しなかった。学習後は授業日誌として各自の学習到達度に関するポートフォリオを授業掲示板にアップしていった。

次に授業日誌から学生の様子を考える。FFPR 後の授業日誌には、当初、その日に学習したポイントは何か、PR ではどうだったか。自分は何ができたか（肯定的に考えて）の 3 つをまとめて 1 文で聞いていたが、最初の質問にとらわれてしまい、PR に対する印象の良し悪しを記入していない学生が多かったため、3 回目からは番号をつけて、印象を聞いた。

PR については、その意義を十分理解しているかわからない学生も含めて、32 人中 24 人の学生の日誌に利点についての記述が見られることから、概ね、PR 自体は意義ある活動だと考えているように見える。

期末アンケートでは、さらに、授業の目的を理解したか、学習の結果、文章での記述をどのように考えるようになったかを尋ねたが、回答者 32 人全員がより具体的に良い文章に対するイメージを持つようになっており、どのような意識を持つようになったかについては 10 人が無回答だった

表 6 第 1 回目の授業日誌に見られる PR への印象

PR	好印象	どちらでもない	悪印象	無記入	回答人数
2014	22	1	1	10	32

表 7 第 1 回目の PR 実施後の授業日誌で PR を通して理解したことがあるか

PR	あり	どちらでもない	なし	無記入	回答人数
2014	24	1	3	4	32

が、記入者には次のような答えが見られることから、記述量の増加に加えて、文章のわかりやすさに配慮する意義に対する認識が深まっていると考えられた。

- 相手に誤解がないように適切な語彙を用いる必要がある
- 相手に伝わるように書こうという意識を持つようになった
- 目にする文章についてその目的や意図を考えるようになった

PR の何が良かったかについては、参考意見が得られる場だという捉え方が最も多い。回を進めるにつれて、良し悪しに対する指摘がより具体的になっていき、その指摘ができたことを報告する人数や、自分の記述をよく考え直すきっかけとして利用している記述が増えることから、他人の良い点をまねるという行為よりも、徐々に、参考にして自分の記述を見直す行為が習慣化していると考えられた。

学期末の授業アンケートを見ると、90%の学生が授業の目的を理解し、適切な語彙を相手に伝えるように書く意識を持つようになっていた。また、授業日誌を見る限りでは、PR の意義を十分理解しているとは言えない学生も、協働作業の利点は認識し、参考意見の得られる場と受け取っており、概ね、PR 自体は意義ある活動だと考えているようであった。

授業への参加の度合いを出席と課題、日誌提出数で見ると、授業や PR に対する認識は、出席数、課題提出数と関係が深く、参加度が低い学生は学習の場に参加しきれていないと考えられる。

3-4-2. CMPR における学生のオンライン上のやりとり

授業外の CMPR は、前半に学んだ、段落の作り方、情報の出し方、伝達時の情報のまとめ方等を応用して、グループでニュースレターを作るという課題を実施する際に行った。各自の担当記事を持ち寄って、オンライン上で編集、PR 推敲を行うというものである。

表 8 2014 年の CMPR コメント数（クラス別）

	2014	第 1 グループ	第 2 グループ	第 3 グループ
A 組	コメント数	33	37	47
	アクセス数	250	160	218
B 組	コメント数	10	29	44
	アクセス数	71	123	161
C 組	コメント数	23	39	84
	アクセス数	133	188	438

2013 までのコメント数は 1～5 で、コメント数とアクセス数が同じであったが、2014 は、過去に比較すると、コメント数が多くなっている。数の上からではあるが、活発なやり取りに見える。

この回の授業後の個々の学生の「振り返り」を見ながら、コメント数やその内容を見ると、前半に学んだ文章表現上のポイントを思い出しながら CMPR を行ったという学生は、他の学生にコメントを出す回数も多く、また、指摘する際の着目点が明確なため、的を絞ったコメントを出している。また、相手を気遣う表現は少ないが、指摘を受けた相手が反応を返す内容からすると、修辭を廃して内容をやりとりする場合が多い。一応のねぎらいはあるが、取り立てて相手を気遣う表現を多用していない。相手の反応も踏まえてそのコメントに自らが自信を持っている様子の学生が散見された。

コメントの例

内容とてもいいと思います (^o^)!
文で「メニューも食事のほかにも～」のところを「食堂メニューの他にもカフェメニューが出る
とのことですよ!」というような感じにするのはどうでしょうか?

ありがとう★
そうします!

一方、前半の授業内容を振り返ることなく、コメントを出しているように見える学生の多くは、相手をほめる表現を多用し、コメントの観点が漠然としていた。

オンラインでの CMPR については、17 人が参加し、17 人全員が授業日誌をアップしている。その環境に対する違いの認識があり、良い面と良くないと思う面の両方がそれぞれに認識されているようであるが、CMPR だから絶対不可だという記述はなく、例えば、「掲示板のほうがあったことをきちんとまとめて伝えやすい」が、「自分の書き方に対する意見を色々な人からもらえたため、改善・改良を進めていきやすいことに気づいた」、「(CMPR は) 意思疎通が難しい」が、「(自分が) 長ったらしい文を書いていたことに気付いた」というように、欠点の一方で良い面を同時に指摘する学生が多い。

もちろん、「対面の方がわかりやすい」「対面の方が結論がまとまりやすい」として CMPR 否定的に見ている学生も 2 人いたが、PR 自体は不可だとは言っておらず、2013 年や 2012 年よりは PR 自体の導入に教師が慣れたことが伺える。

以上を考えると、全員の学生ではないが、PR 活動が見直しや推敲活動に影響を及ぼしていることが、FFPR、CMPR の別なく、授業日誌の記述に確認できたと考えようである。

協働学習は不要、また、自身の記述には影響ないと否定的な学生が 32 人中、3 人いたが、この学生の授業への参加の度合いを出席と課題、日誌提出数で見ると、出席はしていても、日誌と課題の提出数が少ない。授業や PR に対する認識は、出席数、課題提出数と関係があるのではないかと考えられる。とすれば、授業への積極的な取り組みが少ない学生は、協働学習の根本的な意義である自律的参加の意義を理解できないために、PR 自体の効果が低くなる恐れがあると考えられることから、学生の積極的な参加を促す動機が重要であるという認識が強まる。

3.5. PR での批評に対する学生の意識

では、学生は、PR の際、どのようなことを考えながら、参加しているのか。動機や意識を詳しく見たい。

学生の意識の分析は、個人別態度構造分析法（Personal Attitude Construct: 以下 PAC 分析）を用いる。PAC 分析の手順は次の通りに行う（小澤・坪根・嶽肩 2011）。

1. 調査協力承諾書への署名（または、了解を得て実施後に実施内容確認の上で承諾書）
2. 連想刺激文の提示
3. 連想語の書き出し（調査協力者が実施）
4. 書き出した連想語の重要度順への並べ替え（調査協力者が実施）
5. 連想語の類似度評定（調査協力者が実施）
6. 休憩（後半のインタビューの準備）
7. デンドログラムに基づくインタビュー
8. 連想項目間のイメージ評価（調査協力者が実施）

PAC 分析は、最初に連想を誘発する刺激となる文章を見せ、それをイメージが湧くスピードを考えて、被調査者に読ませながら、調査者が読み上げることから始める。刺激文は、PR という学習者同士の活動が、学習者の内側でどのように成立していたかを確認することが目的であるため、(1)コメントする行為に対する意識、(2)コメントの方法に対する意識を問うことに焦点を当てる。

一般に、日本人学生は批評行為が苦手であると考えられる。さらに、コミュニケーションに際する相手への配慮にかなり気を配る傾向が高いとも考えられる。PR での負担が最も高まる点が批評行為にあるのではないかと考えられる結果、(1)「他の人の書いた文章にコメントする」ことと、(2)「コメントし合う方法」の 2 つの刺激文を用意し、時間をおいて、各々、別々に実施した。

刺激文(1)：批評的なコメント行為について

あなたはほかの人が書いた文章にコメントすることについて、どのように感じていますか。
そのように感じるときは、あなたがどのような状態にあると思いますか。どのような行動をしたり、どう言ったりしますか。
また、文章を書いた人はどのような状態にあると思いますか。あなたはその人の状態についてどう感じ、どのように行動したり、言ったりしますか。
頭に浮かんできたイメージや言葉を、渡された付箋に書ける範囲で短く書いて、思い浮かんだ順に番号を付けてカードに記入して下さい。

刺激文(1)：批評的なコメント行為の方法について

ほかの人が書いた文章にコメントし合う方法について、どのように感じますか。
顔を見て 直接 話す場合、どのような行動をとりますか。どのような言葉を使いますか。また、manaba の掲示板をつかって行うコメントする場合は、どのような行動をとったり、言ったりしましたか。
コメントの方法の違いは、どのようなコメントをするかなどの、あなたの行動や言葉に、どのような影響があったと思いますか。

この 2 つについて尋ねる刺激文により、授業に参加した学生のうち、協力依頼を受けた 3 人 (ABC) に意識を掘り下げてもらった。偶然、成績の上位、中間、下位グループに属する 3 人となった。

なお、成績は出席数、課題提出数、課題達成度、学習日誌の掲示数、クイズ（漢字、文法、語彙）の提出数でつけている。実際の文章表現上の実力は、いずれも特定非営利活動法人日本語検定の団

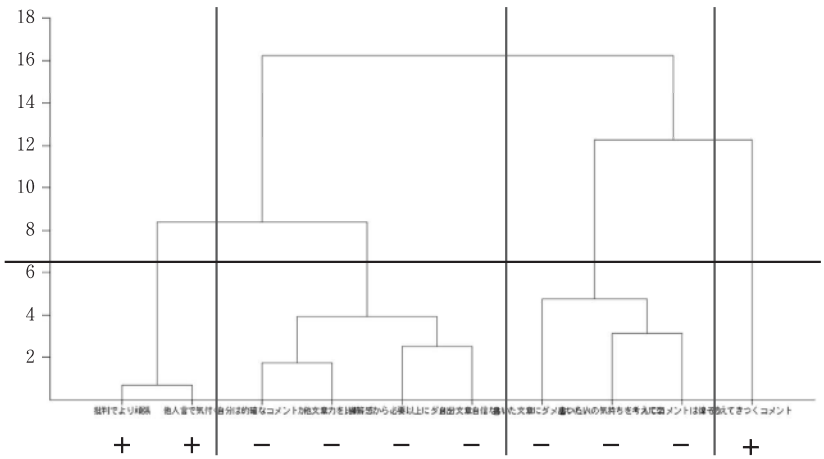
体受験（模擬試験）結果で見ると、3 級～4 級に位置する。(1)(2)のアンケートの間はそれぞれ 20 分ほどの休憩を取った。学生 C は(1)の行為を実施したのみである。分析ソフトは C Analysis を用いた。

学生 A (1) の連想項目

重要順	内 容	＋－	想起順
1	直接話した方が感情が伝わりやすい	＋	7
2	指摘する箇所を指しながらコメントする	＋	1
3	manaba だと顔が見えないから言いたい事が全て言えた	＋	2
4	顔が見えないからきつい口調になりがちだった	－	3
5	直接話すと相手の様子ばかり気になってしまう	－	4
6	相手の顔色をうかがって遠慮しがち	－	5
7	直接だとダメ出しがなかなか言えない	－	8
8	掲示板では感情を表すことが難しい	－	6
9	manaba だと堅苦しい文章になりがち	－	9

学生 A (1) の類似度行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1									
2	3								
3	5	5							
4	5	5	2						
5	5	4	3	4					
6	4	4	4	4	1				
7	4	3	4	5	2	1			
8	2	4	2	1	4	4	4		
9	2	5	2	1	4	4	4	2	



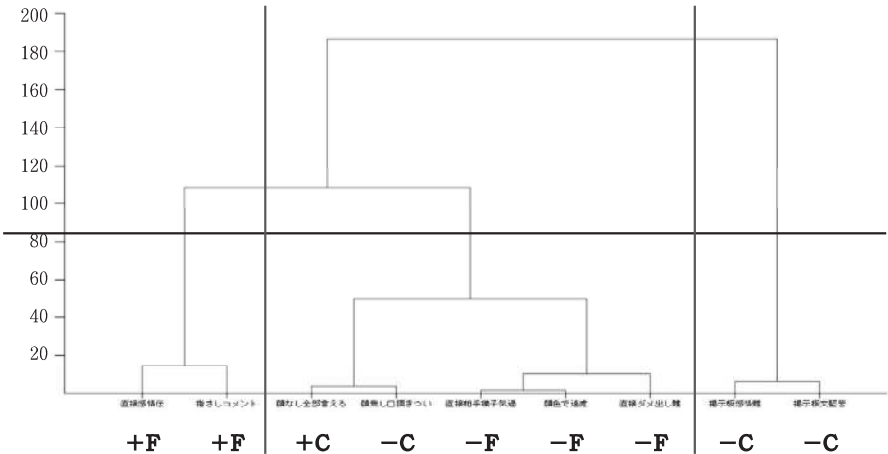
学生 A (1) デンドログラム

学生 A (2) 連想項目

重要順	内 容	＋－	想起順
1	批判でより頑張れる	＋	9
2	他人に言われて気付く	＋	3
3	自分のは的確なコメントか不明	－	7
4	他人と文章力を比較してしまう	－	5
5	劣等感から必要以上に相手にダメ出する	－	6
6	自分の文章に自信が持てない	－	2
7	書いた文章にダメ出されるとつらい	－	8
8	書いた人の気持ちを考えて褒めてしまう	－	4
9	人にコメントするのは偉そう	－	1
10	あえてきつくコメントしよう	＋	10

学生 A (2) 類似度行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2	1									
3	5	3								
4	4	3	2							
5	5	5	2	1						
6	6	3	3	1	1					
7	6	5	4	2	3	1				
8	4	5	5	3	4	2	2			
9	5	5	3	3	5	2	2	1		
10	4	4	3	4	1	5	5	6	6	



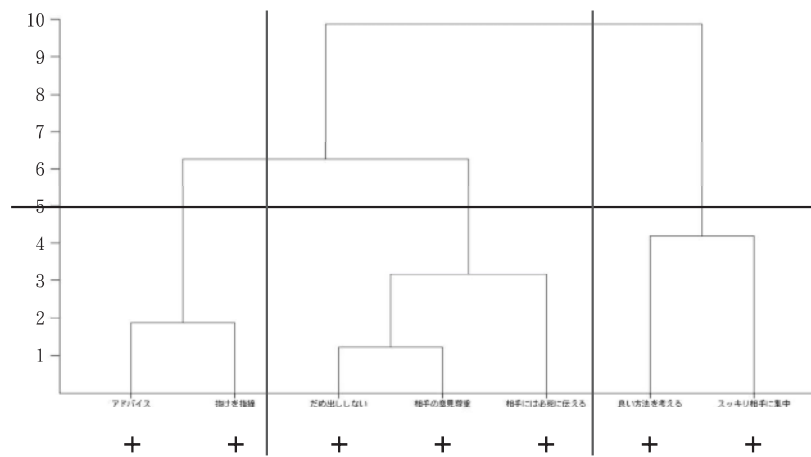
学生 A (2) デンドログラム

学生 B (1) 連想項目

重要順	内 容	＋－	想起順
1	アドバイス	＋	1
2	抜けを指摘	＋	3
3	だめ出ししない	＋	6
4	相手の意見尊重	＋	7
5	相手には必死に伝える	＋	5
6	良い方法を考える	＋	4
7	スッキリ相手に集中	＋	2

学生 B (1) 類似度行列

	1	2	3	4	5	6	7
1	0	0	0	0	0	0	0
2	2	0	0	0	0	0	0
3	3	0	0	0	0	0	0
4	4	2	1	0	0	0	0
5	4	4	3	1	0	0	0
6	1	2	1	4	5	0	0
7	2	2	3	3	5	3	0



学生 B (1) デンドログラム

学生 B (2) 連想項目

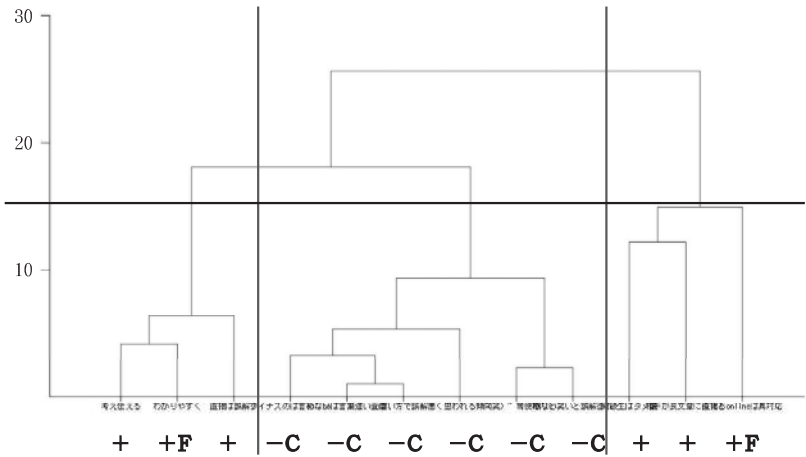
重要順	内 容	＋－	想起順
1	アドバイスを考え伝える	＋	5
2	顔を見誤解が少ない	＋	1

学生の意識分析と人間関係への配慮の方法から見た非対面ピア・レスポンスの可能性

3	相手にわかりやすいアドバイス	+	3
4	マイナスのことを言わない	-	9
5	online は言葉遣いめんどう	-	6
6	言い方が悪いと誤解が多い	-	7
7	悪く思われる傾向がある	-	8
8	“(笑)”等使わない	-	10
9	嘲りと笑いと誤解恐れ	-	11
10	同級生はタメ語	+	2
11	相手が良文章に考える	+	4
12	直接と online は異対応	+	12

学生 B (2) 類似度行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	4	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	4	3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0
6	4	3	4	2	1	0	0	0	0	0	0	0
7	6	5	6	1	1	1	0	0	0	0	0	0
8	6	6	7	3	2	1	3	0	0	0	0	0
9	7	5	7	3	3	3	3	1	0	0	0	0
10	7	2	5	6	4	3	4	7	7	0	0	0
11	1	3	1	6	6	6	7	7	7	7	0	0
12	6	1	4	6	2	1	7	1	2	7	3	0



学生 B (2) デンドログラム

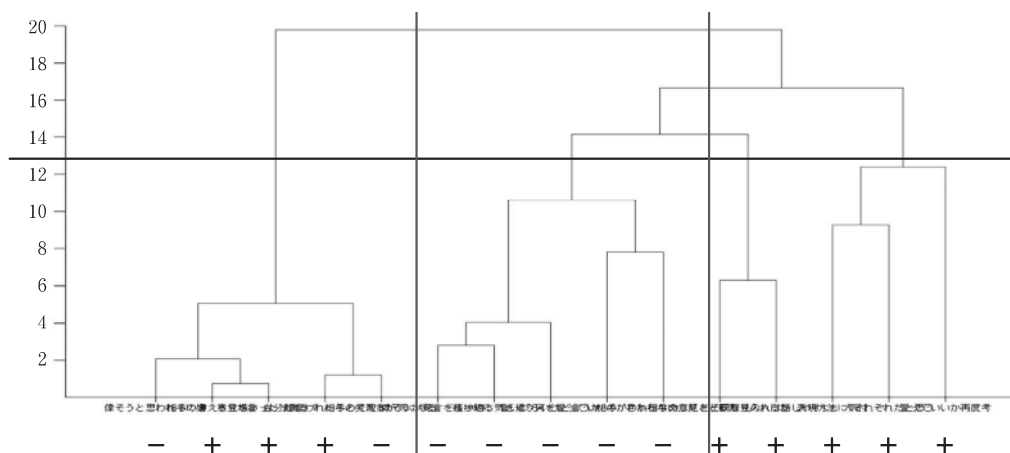
学生 C (1) 連想項目

重要順	内 容	＋ ー	想起順
1	偉そうと思われると嫌	ー	9
2	相手に言える立場か悩む	＋	4
3	意見を言った後謝った方がいいか考えてしまう	＋	13
4	自分が言われたらどう受け止めるか考える	＋	15
5	偉そうなことを言っていないか発言を振り返る	ー	5
6	相手の受取方が気になる	ー	11
7	精神的に気を遣う作業	ー	10
8	何を言っているのかわからなくなる	ー	9
9	相手の文章がきれいだとくらべてしまう	ー	8
10	言いづらいつけど言った方がいいのか	ー	3
11	どこに働相手の意見を取り入れようか	＋	14
12	相手が同意見だと話しやすい	＋	12
13	表現方法二期尽く	＋	6
14	本当についていいことなのかもう一度考える	＋	2
15	人それぞれだと思う	＋	1

学生 C (1) 類似度行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	2	2	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	3	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	2	3	4	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	1	3	2	3	5	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	1	2	4	2	1	1	5	0	0	0	0	0	0	0
10	3	1	4	3	1	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0
11	2	3	5	1	2	5	3	3	2	1	0	0	0	0	0
12	2	3	3	3	1	5	2	2	2	5	1	0	0	0	0
13	3	2	4	3	1	1	3	2	1	5	3	3	0	0	0
14	2	1	2	5	3	1	2	5	3	2	5	2	5	0	0
15	2	3	1	1	5	1	2	2	1	2	1	5	1	1	0

学生の意識分析と人間関係への配慮の方法から見た非対面ピア・レスポンスの可能性



学生 C (1) デンドログラム

成績上位グループの A の学生は、PR 自体やその方法が対面か非対面かの区別を大きく意識してはおらず、どちらかと言えば、コメントに際して相手の意見を尊重すること、コメント方法の利点、欠点を踏まえた上で如何に相手に伝達するかに、より意識を向けていた。

成績中間グループの B の学生も非対面を面倒だと思っているが、PR 自体での批評行為は当為の目標と捉え、批評時の相手の感情への配慮や、相手の感情に左右されないことに気を取られている。

成績下位グループの C の学生は、PR 自体への戸惑いを感じており、批評自体に自信がないことで、相手への負担を心配していた。ただし、自分が受けることについては、否定的というよりは、取り入れる具体的な方法への不安を感じているようで、また、PR への戸惑いや不安は、自身の意見の見せ方を迷うこと、ピア相手との信頼関係が未成立によるものだと考えられた。これは、PR における問題ではなく、学生個人の能力に負うところが大きい要因だと考えられる。

以上を見る限りでは、学生の志向は、対人間関係に向けられており、その中での自分の適切な処遇を第一に考えていると言えるのではないかと。学生は PR 自体のタイプや方法等よりは、他人の意識が自分に向けられている状態を、自己表現の舞台のように考え、そこでの人間関係が、口頭、表記のどちらであろうが、それなりに「適切な」対処ができていることを優先していると思われる。

今回の分析からは、FFPR と CMPR のそれぞれの役割がどうであるかについて、どのように認識しているかは掘り下げられなかった。両方の役割の認識差については、PAC の刺激文を変えて、別の学生にもインタビューしてみることや、アンケートの文章をより明示的なものとして再度全体に質問するのがよいだろう。

4. ま と め

授業内で実施する FFPR への意識を学習日誌から、また、授業外で実施した CMPR 時の学生の意識を PAC 分析で掘り下げた。さらに、授業全体のアンケートに見られる学生の意識を鑑みながら、これら 2 つの各 PR 実践における「学生の意識」、「活動時のコミュニケーション・ストラテジー」を観察すると、学生は PR を、対面か非対面か、オンラインか否か、また、PR の理解度の差に左右されず、概ね、当為のものとして受け止めていたと考えられた。

確かに、PR は協働学習の一種として、協力して意見を述べ合う意義を十分理解してはじめて、

共に、各々なりの気づきを得て学びを深める活動であるが、今回の学生の意識を見る限りでは、PR 活動自体が学習者に自然に受け止められていれば、その方法や理解度に関係なく、ICT による PR での学びでも、関係構築・維持のためのコミュニケーション・ストラテジーが確認でき、十分に満足を得ることや、推敲や見直しの習慣化に影響があると考えられる。

ただし、協働学習を授業外で非対面で有益に行うには、その前提として、学生自身が批判的観点での視点を自分のものとしていること、FFPR での活動経験等でピアとの信頼関係の作り方が文章表現上で理解できていることが必要である。この前提条件に配慮した授業計画であれば、同様の学生の場合、ICT を活用した非対面 PR 活動の積極的な授業への導入も検討できると考えられた。今後の授業活動においても適切な場面での導入を続けていきたいが、FFPR と CMPR の役割における差は今後も継続的に検証しながら実施したい。

他にも、そもそもの初年次のアカデミック・ライティングの方向性や留意点の検討につながるように考察を深める必要がある。また、現行の初年次のカリキュラム内容の妥当性や効果と成績の関係も検証していく必要がある。

(※) 本研究は、平成 24 年度～平成 26 年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）の基盤研究(C) 課題番号：24520598、研究課題名：「ピア・レスポンスの何が文章の質的向上と評価結果に影響するのか」の助成を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』ひつじ書房。
小澤伊久美・坪根由香里・嶺肩志江（2011）「PAC 分析法における統計処理の留意点」日本語教育実践研究フォーラム。
坂本 旬（2008-2）「「協働学習」とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』法政大学キャリアデザイン学会 pp.1349-3051
田中信之（2014）「コンピュータを活用したピア・レスポンスの実践と評価——対面による活動との比較を通して——」日本語教育学会春期大会。
中尾桂子（2011）「教師に意識される文章表現上の問題と短国学生の作文の性質について」『大妻国文』42, 1-20。
中尾桂子（2012）「国語・国文学論文におけるアカデミック性判断の指標」『大妻国文』43, 1-25。
中尾桂子（2013）「文系短大生の学期末レポートの論文らしさ」『大妻国文』44, 1-25。
中尾桂子（2014）「ピア・レスポンス導入授業の学期末レポートに見られた「論述」性と「主観」性」2013 年度第 5 回協働実践研究会。
原田三千代（2011）『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの研究——活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点から』外文出版社。
日本語教育学会編（2005）『新版日本語教育事典』大修館書店 p.775
College Analysis: <http://www.heisei-u.ac.jp/ba/fukui/analysis.html>